

# A alfabetização discursiva como aporte de uma educação afrorreferenciada

Luciana Jesus de Souza

**RESUMO:** No primeiro segmento do Ensino Fundamental, a alfabetização é um dos aportes educacionais com maior relevância. Mas será que a escola pode viabilizar uma alfabetização como processo discursivo e afrorreferenciado? Esta pesquisa busca refletir sobre as práticas educacionais coadunando-as com uma educação afrodiáspórica. A pesquisa bibliográfica foi pautada em pensadores como Magda Soares, Maria Mortatti, Mikhail Bakhtin, Ana Luíza Smolka e outros autores que defendem uma pedagogia afro centrada, como Azoilda Trindade, Sandra Petit, Geranilde Silva, Renato Nogueira. Busca-se a compreensão não só de uma alfabetização discursiva, como também de práticas educativas que estejam coadunadas com outros saberes e fazeres dentro do contexto escolar. Na conclusão, verifica-se o alcance das ações em sala aula que podem responder tais concepções e que venham a denotar resultados positivos para um ensino efetivo. Considera-se necessário repensar a educação como um aporte para que estas ações educacionais não venham a ser meras reproduzoras de falácias coloniais, mas possuam a criticidade que seu tempo exige.

**Palavras-chave:** Alfabetização Discursiva. Letramento. Relações Étnico-raciais.

**ABSTRACT:** In the first segment of Elementary Education, literacy is one of the most relevant educational contributions. But is the school able to enable literacy as a discursive and Afro-referenced process? This research seeks to reflect on educational practices, combining them with an afro-diasporic education. The bibliographic research was based on thinkers such as Magda Soares, Maria Mortatti, Mikhail Bakhtin, Ana Luíza Smolka and other authors who defend an Afro-centered pedagogy such as Azoilda Trindade, Sandra Petit, Geranilde Silva, Renato Nogueira. It seeks to understand not only a discursive literacy, but also educational practices that are consistent with other knowledge and actions within the school context. In conclusion, it is verified the range of actions in the classroom that can respond to such conceptions and that may denote positive results for an effective teaching. It is considered necessary to rethink education as a contribution so that these educational actions do not become mere reproducers of colonial fallacies, but have the criticality that their time demands.

**Keywords:** Discursive Literacy. Literacy. Ethnic-Racial Relations.

## INTRODUÇÃO

ferentes componentes curriculares. (BRASIL, 2004)

O presente trabalho é parte integrante das inquietações do espaço educacional e principalmente das demandas de sala de aula, as chamadas “Tramas Peculiares no Cotidiano da Escola” (PRADO; MORAIS; ARAÚJO, 2011, p.57), sendo a academia um dos espaços para refletir sobre essas questões vivenciadas e produzidas no espaço educacional.

Trata-se de premissas das quais circundam a necessidade de atravessar uma alfabetização como processo discursivo (SMOLKA, 2012) de sua trama dialógica, pois, em sua essência, ela viabiliza esse olhar apurado para o que o aluno tem a dizer, colocando-o como protagonista desse processo.

Os processos discursivos se conectam com os objetivos da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), que determina que “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira” e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004), cuja Resolução nº 01 de 17 de junho de 2004, determina, dentre outras coisas:

§ 2º As coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os di-

Orientando ações dentro das escolas, esses documentos visam à “reparação e valorização da identidade, história e cultura dos negros” (BRASIL, 2004). Mas esses ainda são obstáculos de penetração no ambiente escolar. Ter uma educação que abarque essas referências deslocadas de um currículo eurocêntrico é um desafio para o processo de aprendizagem.

Tal provocação move “ilhas de professores”, sujeitos que atuam de forma isolada, dentro de suas salas. Assim como as ilhas são porções de terra cercadas de mar, por vezes, um ou outro profissional de determinada unidade escolar possui essa visão de transpor o eurocentrismo curricular, dentro do primeiro segmento da Educação Básica, “no pressuposto de que é preciso desenvolver a comparação e a reflexão sobre o cotidiano da sala de aula, incidentes pedagógicos, tensões e conflitos que emergem nas aulas e na escola” (VIEIRA, 2016, p.10.)

Essas tensões e necessidades de representatividade se fazem presentes no pensar pedagógico e no agir desta Pretagogia, termo debatido pelas autoras Sandra Petit e Geralnilde Silva (2011).

Tendo como mote a transformação dessas “ilhas” em um grande “arquipélago de professores”, entendido aqui por arquipélago de professores, a junção de várias ilhas espalhadas pelo oceano. São esses professores, mesmo que espalhados, potentes para viabilizar concepções e ações que ve-

nam a promover essa reparação cultural, histórica e de conceitos.

Isto posto, o objetivo deste estudo é traçar caminhos para uma alfabetização discursiva que tenha como pano de fundo a questão de referências na negritude. Ao pensar sobre a relevância do estudo aqui apresentado, foi feita uma análise em bibliografias basilares e artigos científicos divulgados por meio eletrônico que emanam o diálogo entre os temas do processo de alfabetização e a discursividade, autores como: Mortatti (2019, 2013), Bakhtin (2003), Soares (2008), Smolka (2012) e Andrade (2006). E autores que versam sobre as questões das relações afroreferenciadas como: Trindade (2006), Petit e Silva (2011), Nogueira (2010, 2012) e Ramose (1999), sem, contudo, esgotar as discussões, pois tais temáticas demandam e sofrem avanços constantes dentro das práticas educativas.

## PENSANDO A ALFABETIZAÇÃO

**A** alfabetização e seu processo perpassam, de forma significativa, o contexto tanto do fim da etapa da Educação Infantil quanto do início do Ensino Fundamental. São fatores que só abordam alguns pontos do processo de alfabetização, não indo além, como demonstra Mortatti (2013) em um estudo mais aprofundado sobre a alfabetização durante uma década de mudanças.

Eis algumas das principais perguntas cuja formulação tem feito falta: as iniciativas globais têm contribuído para mudan-

ças substanciais no significado e no sentido da leitura e da escrita na vida das pessoas, para além dos deveres e vivências escolares? Os resultados obtidos até o momento são indicativos de que mais brasileiros estão incluídos na cultura escrita, com pleno usufruto do direito subjetivo à leitura e à escrita? Os avanços constatados têm contribuído para que a população brasileira venha-se tornando leitora e produtora de textos escritos, indicando possibilidades de transformação social? Ou esses avanços indicam mero processo de adaptação aos irrisórios e rudimentares usos e funções sociais da leitura e escrita, característicos da secular condição “semiletrada” da sociedade brasileira? Quais segmentos da população brasileira têm sido os maiores e mais duradouros beneficiados com a implementação dessas políticas públicas consensuais que visam à democratização do acesso e do usufruto do direito? (MORTATTI, p. 9, 2013).

A autora questiona, um modo de operar e pensar a educação, quando se observam as consequências desse tipo de alfabetização viabilizada para os educandos brasileiros. Tais avanços podem e devem permitir novas possibilidades com o seu concreto uso social, que tragam as “entrelinhas” dos textos com uma densidade de leitura muito mais materializada, compreendendo o quanto esta população pode ser produtora e pensadora do conhecimento produzido.

Por esse viés, foi pensado o uso crítico e basilar da alfabetização discursiva, pois esta tenta compreender demandas que vão além da consciência fonética, ponto essencial do Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, que tem em sua estrutura a consciência fonêmica e a instrução fônica sistemá-

*Esse processo de interação por meio do diálogo, pelas relações dos sujeitos, vai muito além da decodificação como ampara o Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. O sentido do discurso, da troca, da interação entre os sujeitos perpassa pelo diálogo.*

tica, fatores que causam um contrassenso ao que defende a autora:

[...]há substanciais diferenças (e mesmo divergências) semânticas e epistemológicas entre os termos “alfabetização” (Port.) e “literacy (Ing.), “evidência” (Port.) e “evidence” (Ing.), não se podendo, em nome do rigor científico, simplesmente traduzir estes por aqueles, ou substituir “letramento” por “literacia. (MORTATTI, 2019, p. 11).

Diferenças em nomenclaturas relacionadas ao que significam seus sentidos causam confusão aos leitores desavisados. Nessa atmosfera, os pensamentos de Bakhtin trazidos para este trabalho, em uma linha mais discursiva, possibilitam pensar em uma escola que viabilize o pensamento do mundo, no contexto escolar, e não o contrário. Bakhtin (2017) está conectado com a produção de linguagem, sua inteireza, permeada e envolvida.

Esse processo de interação por meio do diálogo, pelas relações dos sujeitos, vai muito além da decodificação como ampara o Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. O sentido do discurso, da troca, da interação entre os sujeitos perpassa pelo diálogo.

Então, o estilo não é determinado pelo significado lógico-objetual das palavras, mas pela expressão, ou seja, pela auréola

estilística que caracteriza o sujeito do discurso e sua relação com a realidade expressa no aspecto lógico-objetual da palavra. A isto se incorpora um terceiro elemento no discurso dialógico --- a relação com a palavra do outro acerca do mesmo objeto, isto é, com as réplicas antecedente e consequente do interlocutor [...]. (BAKHTIN, 2017, p. 114).

A obra de Soares (2008, p. 47) conduz um diálogo muito pertinente ao se debruçar sobre as especificidades da educação, dentre elas as diferenças linguísticas, que de forma alguma devem ser encaradas como “deficiências” ou pensadas para que, por meio delas, ocorra uma padronização dos sujeitos, como é observado no Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019.

Afinal, esse documento não enxerga as individualidades que formam os sujeitos, as peculiaridades que os tornam únicos dentro do processo de letramento. O ato de querer padronizar descaracteriza o que torna os educandos singulares, com um olhar depreciativo para suas realidades e contextos sociais.

Concepções como: a Teoria da Enunciação e a Análise do Discurso, se coadunam com as apresentadas por Smolka (2012). A autora reflete os estudos sobre a ótica discursiva, pois, para ela, “a alfabetização implica leitura e escrita que vejo em mo-

mentos discursivos”. Outro ponto significativo ocorre quando “o próprio processo de aquisição também vai se dando numa sucessão de momentos discursivos, de interlocução, de interação”, mostrando o quanto é necessário esse enlace entre o que é vivenciado e pensado de forma social.

A autora lembra este fenômeno:

[...] do fenômeno social da interação verbal nas suas formas orais e escritas, procurando situar essas formas em relação às condições concretas de vida, levando em conta o processo de evolução da língua, isto é, sua elaboração e transformação sócio-histórica. (SMOLKA, 2012, p. 29).

Para Smolka, o sujeito não fica estagnado no tempo, que é histórico e social, que sofre com os revezes e mudanças da língua. A autora mostra a importância da língua e suas mobilidades, no decorrer do uso e do tempo.

Para Andrade (2006), a discursividade de uma alfabetização que pense no sujeito como produtor de seu conhecimento próprio tem características específicas, que devem ser respeitadas pela escola, no fazer de seus docentes. Um dos pontos é o aluno ter “voz”. “O objetivo maior de considerar a voz do aluno é a construção de uma postura discursiva na escola: ter o que dizer, ter uma escuta na interlocução com seus pares e com o professor” (ANDRADE, 2006, p. 2). É por meio dessa “autorização” que o aluno pode “pensar” e falar o que pensa.

Pela voz das crianças, além de sua experiência extraescolar, também atua sua experiência escolar. O aluno ocupa sua vez,

expõe suas compreensões ou interpretações individuais, e ambas são consideradas na continuidade e no desenvolvimento dos processos. (ANDRADE, 2006, p. 2)

São olhares e práticas que autorizam as crianças a dizerem o que querem dizer, a exporem suas matrizes estruturantes de pensamento. A autora ainda complementa com a oralidade e seu envolvimento quase orgânico com a escrita. “O que o aluno sabe a respeito da língua (um saber intuitivo) é considerado válido e apreciado como interessante e útil. Ele aprende que se podem mobilizar saberes sobre a oralidade para se aprender a escrita” (ANDRADE, 2006, p. 3).

Dessa forma, o pensar no contexto discursivo autoriza esse aluno a dialogar, criar estruturas superiores por si e com o outro, promovendo, por meio de interações diversificadas, diferentes de um contexto estanque e desassociado de sua realidade de vida, de sociedade e de diferenças.

## CONCEITOS AFRODIASPÓRICOS

Onde se encaixaria a relação mais densa, de oportunizar a esse sujeito envolvimento com as temáticas afrodiaspóricas? Trindade (2006, p.30) defende que os “Valores inscritos na nossa memória, no nosso modo de ser, na nossa música, na nossa literatura, na nossa ciência, arquitetura, gastronomia, religião, na nossa pele, no nosso coração” devem fomentar a necessidade de introduzir no contexto da prática pedagógica, pensar estas estruturas dentro do cotidiano escolar.

Em outro trecho, aponta as diversas situações nas quais os sujeitos se sentem desconfortáveis com o preconceito vivido no cotidiano. “Agora, imaginemos um ser humano negro de 0 a 6 anos de idade, uma criança negra que é, numa sociedade racista, discriminada 24 horas por dia e, muitas vezes, com o silêncio omissivo dos adultos, da professora” (TRINDADE, 2006, p.31). Tal situação se estende por toda infância e início da adolescência pelo menos. Os próprios sujeitos ainda não compreendem essa fragilidade diante das demandas sociais existentes, ou não possuem estruturas cognitivas e emocionais para lidar com isso.

Um exemplo, ocorrido e veiculado na mídia de grande circulação recentemente, ocorreu em uma escola da Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro, no dia 25 de maio de 2020. Uma aluna sofreu ataques e diversas ofensas de cunho racial praticadas pelos colegas de escola. Nesse caso, o fato ocorreu com uma adolescente que, em tempo hábil e com uma família que já a preparava contando sua história e inculcando conceitos que valorizassem sua negritude, estava “preparada” para situações constrangedoras como essa.

Esse é um exemplo de crianças que aprenderam a reagir ou se defenderem, diferente dos de exemplos como os trazidos pela autora Trindade, com crianças que não sabem se defender ou não tiveram esse conhecimento agregado ao seu aporte cultural/emocional. Olhando por esse prisma, as leis, como a Lei 10.639/03 e as DCNERER

2004 Resolução nº 01, de 17 de junho de 2004, devem ser integradas aos diversos contextos educacionais, dentre eles o da alfabetização, possibilitando referenciais de múltiplos pontos de debate para a sala de aula, na construção dessa sociedade e dessas crianças e jovens que vivem o ecoar de um racismo contido na estrutura social.

Trata-se não só de entender o contexto histórico-social desses indivíduos, quase sempre de periferias e denominados pretos ou pardos e de remontar um passado não só de condição escravizada a que foram forçados seus povos de origem, mas de trazer em suas estruturas ou, como Petit e Silva (2011) defendem, em sua “cosmovisão africana” a relevância desses povos originários na construção e formação do Brasil.

Criamos o referencial da Pret@agogia a partir dos elementos da cosmovisão africana, porque compreendemos que para tratar das particularidades das expressões dos/@as afrodescendentes, seja necessário buscar as bases conceituais e filosóficas de origem materna, ou seja, na Mãe África. Dessa forma, a Pret@gogia se alimenta dos saberes, conceitos e conhecimentos de matriz africana, o que significa dizer que estamos amparados em um modo particular de ser e estar no mundo. (PETIT; SILVA, 2011. p. 82).

E tais modos de ser e estar no mundo também possuem aportes em pensadores como o filósofo Nogueira (2010; 2012), que os aborda numa perspectiva afrocentrada e pluriversal. A primeira ele sintetiza como:

## *Esse processo de autoconhecimento ancestral por meio da educação, viabilizando as leituras do mundo tão defendidas por Paulo Freire em sua pedagogia, remete-nos ao neologismo “palavramundo”.*

O que está em jogo é a localização, a posição central que as experiências, perspectivas e referenciais epistêmicos africanos assumem no desenvolvimento de qualquer atividade. Em outras palavras, o que é decisivo se encontra na tomada da cultura e história africana como referencial de todas as atividades. (NOGUERA, 2010, p.2).

Dessa forma, trazemos a cultura e a filosofia como ditas e defendidas pela “pedagogia”. Noguera ainda explica como ele entende o conceito de pluriversalidade.

[...]entendemos a pluriversalidade como a assunção da primazia das particularidades específicas na configuração dos saberes. A pluriversalidade é o reconhecimento de que todas as perspectivas devem ser válidas; apontando como equívoco o privilégio de um ponto de vista. Com efeito, cabe-nos sustentar que a filosofia é um exercício pluriversal de pensamento; objetando sua universalidade. (NOGUERA, 2012, p.64).

Noguera evidencia que todas as “perspectivas culturais devem ser válidas” e que o contexto de eurocentrismo dentro da educação não deve ser o único ponto de vista, ampliando os modos de olhar nas questões do ensino. Nesse bojo de concepções filosóficas, Ramose (2002) faz a análise africana do conceito da ética *Ubuntu*.

Portanto, ubu-ntu é a categoria fundamental ontoló-

gica e epistemológica do pensamento africano dos falantes da língua bantu. É a indivisível un-idade e totalidade da ontologia e epistemologia. Ubu- como entendimento generalizado do ser-sendo pode ser visto como distintamente ontológico. Já -ntu enquanto o ponto nodal em que o ser-sendo assume a forma concreta ou o modo de ser no processo de descobrimento contínuo pode ser visto como distintamente epistemológico. (RAMOSE, 2002, p. 326).

O modo de “descobrimento”, trazido pelo autor, faz muito sentido, quando ilustrado com o caso da menina Ndeye Fatou Ndiaye e seu alinhavo com os pontos traçados pela autora Azoilda Trindade.

Esse processo de autoconhecimento ancestral por meio da educação, viabilizando as leituras do mundo tão defendidas por Paulo Freire em sua pedagogia, remete-nos ao neologismo “palavramundo”. Segundo esse conceito, cunhado por Freire (1989, p.11), os sujeitos não se limitam à leitura de palavras (como um ato mecânico), mas a uma leitura do mundo (mundo de cada indivíduo) em que essa palavra dentro do contexto social e por seu uso em grupo.

ALFABETIZAÇÃO EM PRÁTICA

**O** uso de textos por parte do professor em sala de aula pode evidenciar a amplitude do arcabouço que esses alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental precisam e da construção de novos pontos de partida para uma alfabetização pluriversal. Dessa forma, a escolha de uma Literatura Infantil que atravesse os muros do eurocentrismo e traga novas opções de palavras, relatos e narrativas para esse público vem a ser um condutor de concepções estruturantes. Como aborda a antropóloga

Ler não nos separa do mundo. Somos introduzidos nele de uma maneira diferente. O mais íntimo tem a ver com o mais universal, e isso modifica a relação com os outros. A leitura pode contribuir, desse modo, para a elaboração de uma identidade que não se baseia no mero antagonismo entre ‘eles’ e ‘nós’, minha etnia contra a sua, meu clã, meu povo ou meu ‘território’ contra o seu. Pode ajudar a elaborar uma identidade em que não se está reduzido apenas a laços de pertencimentos, mesmo quando se tem orgulho deles, e levar à construção de uma identidade plural, mais flexível, mais adaptável, aberta ao jogo e às mudanças. (PETIT, 2013, p.63).

Dessa forma, Michèle Petit mostra a necessidade da leitura não só como referência de si mesmo ou distinção do outro, mas principalmente como uma ação de construção e reconstrução do sujeito, mostra como a forma narrativa pode atuar como educadora da sensibilidade, um modo de apurar o olhar entre os sujeitos no mundo.

Diante disso, trabalhar a Literatura Infantil, transpondo tais barreiras, é um modo de afetar a escrita discursiva, é trazer livros como “O Pequeno Príncipe Preto” (FRANÇA, 2020), remontar essa literatura com sua capa; mostrar e valorizar os traços estéticos negros (essa leitura de imagens), feita antes do texto verbal propriamente dito. É ampliar o olhar para a árvore baobá, que aparece no texto, tão protagonista como o personagem central, mostrando a importância dessa espécie, seu ciclo de vida, depois alinhar com contos africanos que narram sua origem e história de criação.

O texto também aborda temáticas como a da ancestralidade, conteúdo que vai além da genealogia, perpassando pela valorização do conhecimento dos mais velhos, do respeito quanto a sua existência e chegando à oralidade dos *Griots*, Ramose nos exemplifica muito bem o conceito com uma analogia que as crianças entenderiam melhor que muitos adultos. É falar de filosofia por meio do termo Ubuntu.

É preciso distinguir o coração de UBUNTU de suas várias manifestações exteriores... Neste livro, usarei duas ideias sobre a natureza humana, uma europeia e outra africana, como fundamento para uma ética de UBUNTU para uma nova África do Sul... A ideia europeia é a ideia da liberdade, de que indivíduos têm o poder da livre escolha. A ideia africana é a ideia da comunidade, de que pessoas dependem de outras pessoas para serem pessoas. Eu usarei essas duas ideias para construir uma ética de UBUNTU que seja verdadeira para a tradição africana, mas que também possa ser aplicada ao novo mundo que a ciência e

a tecnologia europeias estão criando. (RAMOSE, 2002, p. 326).

Esse senso de comunidade, em que os sujeitos são inseridos na escola, em vista de saber viver de forma harmônica, é a filosofia africana com a ética do Ubuntu, trazida por Ramose, que ilustra muito a necessidade dos sujeitos em aprender a serem comunitários, fazer com que os alunos vejam que necessitam um do outro. No livro do Pequeno Príncipe Preto, podemos provocar reflexões contextualizadas a esses modos originários de África, mostrando a beleza filosófica de se ver as coisas de forma empática.

Outro livro que pode trazer à baila temáticas sofridas pelas crianças de todas as idades, mas que atravessa o “ser”, é a que aborda o cabelo de origem africana. “Meu Crespo é de Rainha”, da autora Bell Hooks (2018), faz alusão aos povos antigos africanos, mostrando a realeza que os países africanos tiveram (que muitos foram sequestrados e vieram para nosso país), mostrando a beleza que existe nos penteados, os quais são um modo de ser, contemplando a identidade de um povo.

No decorrer do livro, a autora passeia nos usos dos penteados e mostra essa diversidade, trazendo o mote das tranças que, historicamente é um símbolo de resistência do povo negro. Mostra também a relação do vínculo afetivo que é o de ser trançada pelas matriarcas da família. A professora Nilma Gomes mostra a relevância de essa temática ocupar o espaço escolar: “O

entendimento da simbologia do corpo negro e dos sentidos da manipulação de suas diferentes partes, entre elas, o cabelo, pode ser um dos caminhos para a compreensão da identidade negra em nossa sociedade” (GOMES, 2003, p.174).

A multiplicidade do olhar, contido no livro da autora Hooks, se coaduna a um outro livro, que também aborda a temática dos cabelos e em sua tradução para o português se chama: “Amor de Cabelo”, de Cherry (2020). A obra mostra essa relação com o ato de pentear as madeixas, o cuidado e a importância que essa ação carrega, sua relação com a origem dos povos nagôs, assim como a personagem mostra essa vivacidade oriunda dos cabelos: “Meu nome é Zuri, e tenho cabelos com vida própria. Eles se torcem, se enrolam, se viram e reviram de todas as formas”. Zuri mostra a sua rotina e, no decorrer do livro, a importância da paternidade presente nesse processo de identidade.

E é com esse olhar que Gomes aponta a importância do debate da temática, na esfera escolar.

A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las. É importante lembrar que a identidade construída pelo negro se dá não só por oposição ao branco mas, também, pela negociação, pelo conflito e pelo diálogo com este. As diferenças implicam processos de aproximação e distanciamento. Nesse jogo

*Essa experiência faz parte de nossa formação como sujeitos e, conseqüentemente, nos modifica, trazendo à tona as trocas com os outros integrantes, transbordando em experiências e formação desses indivíduos.*

complexo, vamos aprendendo, aos poucos, que as diferenças são imprescindíveis na construção da nossa identidade. (GÔMES, 2003, p.172)

E com o intuito de fazer a interferência positiva, sugerida por Gomes, a temática da estética também deve ser alvo dessa abordagem literária. Esse processo de se conhecer e valorizar os traços e características físicas fortalece, dessa forma, a identidade da criança negra, e faz com que, por meio dos debates, da literatura, a criança não negra, também valorize a estrutura cultural existente na cultura afro-brasileira.

Como expõe Larrosa (2003), pensar essa questão da leitura como uma “experiência de formação” é ter em mente a leitura para a construção dos alicerces educacionais:

[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. (LARROSA, 2003, p.45).

Essa experiência faz parte de nossa formação como sujeitos e, conseqüentemente, nos modifica, trazendo à tona as trocas com os outros integrantes, transbor-

dando em experiências e formação desses indivíduos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

**I**sto posto, pode-se concluir a importância das revisões teóricas no campo da educação e, mais especificamente, da alfabetização. Também é fundamental ter atenção a esses processos e fazer uma leitura atual dos acontecimentos, pensando em oportunizar melhores estruturas cognitivas na construção do processo de alfabetização, viabilizando aos alunos o direito de ter “voz” e de “produção intelectual”, de ser ouvido e do diálogo, de uma troca que seja relevante para sua formação cidadã.

Sendo possível, deseja-se que essa mudança venha acompanhada de situações-problema que afetam os sujeitos na atualidade, que perpassa pela construção tanto de sociedade e história dos sujeitos, para que estes possam ter, em seu cerne, aportes e estruturas culturais e sociais a seu favor, burilando a mesmice do que se aprende, para dialogar e trocar com o que se vive dentro das periferias e do seu eixo nas cidades.

Cabe à escola oportunizar reflexões sobre uma sociedade mais justa e equânime

em direitos e sobre o desvelar de conhecimentos que são contados por uma história única, desmontando barreiras não só na construção social desses sujeitos, como também na ocupação de espaços que lhes são de direito.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. T. de. Por uma abordagem discursiva da formação docente. **Teias**, Rio de Janeiro, Ano 7, nº 13-12, pp.1-9, jan/dez, 2006.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2017.

BRASIL. **Lei nº 10.639/2003**. Brasília: Senado Federal. Disponível em: <encurtador.com.br/bmoxA>. Acesso em: 15 fev. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 01 de 17 de junho de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <encurtador.com.br/afmEK>. Acesso em: 15 fev. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília, 2019a. Disponível em:<encurtador.com.br/hxE06>. Acesso em: 15 fev. 2021.

CHERRY, M. **Amor de cabelo**. Rio de Janeiro: Galerinha Record, 2020.

FRANÇA, R. **O pequeno príncipe preto**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23ª Ed., São Paulo: Cortez, 1989.

G1. **Estudante é vítima de racismo em troca de mensagens de alunos de escola particular da Zona Sul do Rio**. Disponível em:

<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/05/20/estudante-e-vitima-de-racismo-em-troca-de-mensagens-de-alunos-de-escola-particular-da-zona-sul-do-rio.ghtml>. Acesso em: 15 fev. 2021.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n1.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n1.pdf). Acesso em: 15 fev. 2021.

HOOKS, B. **Meu Crespo é de Rainha**. São Paulo: Boitatá, 2018.

LARROSA, J. **La experiencia de la lectura – estudios sobre literatura y formación**. México: Fondo de Cultura económica, 2003.

MORTATTI, M. do R. L. Brasil, 2019. Notas sobre a “política nacional de alfabetização” **Olhares: Revista do departamento de educação da Unifesp**, São Paulo, v. 3, n.7, p. 17-51, 2019.

MORTATTI, M. do R. L. Um balanço crítico da “Década da Alfabetização” no Brasil. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p.15-34, jan./abr. 2013.

NOGUERA, R. Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. **Revista África e Africanidades**, v.3, n.11, p.1-16, 2010.

NOGUERA, R. Denegrindo a educação: Um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n.18, p. 62 – 73. mai./out. 2012.

PETIT, S.; SILVA, G. Pret@gogia: referencial teórico-metodológico para o ensino da História e Cultura Africana e dos Afrodescendentes. In: NUNES, Cícera, C. Jr. H., SILVA, J. (Orgs.) **Artefatos da Cultura Negra**. Fortaleza: UFC, 2011.

PETIT, M. **Leituras do espaço íntimo ao público**. São Paulo: Editora 34, 2013.

pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

PRADO, G. V. T.; MORAIS, J. de F. dos S., ARAÚJO, M. da S. Processos de (auto) formação docente no cotidiano da escola: horizontes de possibilidades. **RPD – Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.11, n. 24, p. 53-67, jul./dez. 2011.

RAMOSE, M. B. A ética do ubuntu. The ethics of ubuntu. In: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (eds). **The African Philosophy Reader**. New York: Routledge, 2002, p. 324-330.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 13ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

SOARES, M. **Linguagem e Escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Editora Ática, 2008.

TRINDADE, A. L. da. Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil. **Salto para o Futuro**, programa 2, p. 30-36, 2006.

VIEIRA, R. Identidades, interculturalidade e educação: uma análise antropológica. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, “Vozes da Educação” v. 2, n. Especial, p. 164-0181, jun/out, 2016.

#### **SOBRE A AUTORA:**

Luciana Jesus de Souza possui graduação em História pelo Centro Universitário Augusto Motta (2010). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2020). Formação em Curso de Nível Médio na Modalidade Normal, com habilitação como Professora de Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Possui especialização em História e Cultura Afro-Brasileira pela Universidade Cândido Mendes (2015), especialização em Educação Infantil pela Escola Superior Aberta (2016). Atualmente é pós-graduanda no CESPEB em História